

Service social



L'intervention de groupe et l'intégration des nouveaux étudiants au milieu universitaire

Lyse Montminy

Volume 46, numéro 2-3, 1997

Groupes – Symposium 1997

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/706767ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/706767ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

École de service social de l'Université Laval

ISSN

1708-1734 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Montminy, L. (1997). L'intervention de groupe et l'intégration des nouveaux étudiants au milieu universitaire. *Service social*, 46(2-3), 201–225.
<https://doi.org/10.7202/706767ar>

Résumé de l'article

Le but de cette recherche est d'étudier comment une intervention de groupe axée sur le développement de l'*empowerment* favorise l'intégration des nouveaux étudiants au milieu universitaire. L'analyse des résultats montre que les participants à l'intervention du groupe connaissent une augmentation de leur niveau d'intégration, et plus spécifiquement sur six des neuf dimensions de la mesure globale d'intégration. Ces résultats sont d'autant plus significatifs que deux de ces dimensions - « l'anticipation de l'échec » et la « priorité aux études » - sont considérées par plusieurs auteurs comme centrales au regard du mécanisme de développement de l'intégration. Les résultats de notre recherche permettent aussi d'observer que l'*empowerment* entretient une relation positive avec l'intégration. Ainsi, lorsqu'on observe une amélioration sur le plan du développement de l'*empowerment*, on constate au même moment une amélioration sur le plan de l'intégration.

L'intervention de groupe et l'intégration des nouveaux étudiants au milieu universitaire

Lyse MONTMINY

Le but de cette recherche est d'étudier comment une intervention de groupe axée sur le développement de l'*empowerment* favorise l'intégration des nouveaux étudiants au milieu universitaire. L'analyse des résultats montre que les participants à l'intervention du groupe connaissent une augmentation de leur niveau d'intégration, et plus spécifiquement sur six des neuf dimensions de la mesure globale d'intégration. Ces résultats sont d'autant plus significatifs que deux de ces dimensions – « l'anticipation de l'échec » et la « priorité aux études » – sont considérées par plusieurs auteurs comme centrales au regard du mécanisme de développement de l'intégration. Les résultats de notre recherche permettent aussi d'observer que l'*empowerment* entretient une relation positive avec l'intégration. Ainsi, lorsqu'on observe une amélioration sur le plan du développement de l'*empowerment*, on constate au même moment une amélioration sur le plan de l'intégration.

The objective of this research is to study how a collective intervention, emphasizing empowerment, increases the integration of new students to the university environment. Analysis of results obtained by the group demonstrates that participant integration increases in six of the nine dimensions of global integration. These results are relatively significant since two of these dimensions, « foreseeing or anticipating failure » and « importance of formal education », are perceived by many authors as being very important to the integration mechanism. Thus, the results of this research enabled us to observe that there is an important link between empowerment and integration. Finally, we observed a direct relationship between improving levels of empowerment and integration.

INTRODUCTION

L'intégration académique et sociale des nouveaux étudiants en milieu universitaire a jusqu'à maintenant été traitée principalement au moyen d'études qui s'intéressaient au phénomène de l'abandon scolaire.

De fait, le phénomène de l'abandon des études universitaires a été l'objet d'un grand nombre de recherches au cours des vingt dernières années. Les études américaines ont été particulièrement nombreuses sur ce sujet (Spady, 1971; Tinto, 1987; Astin, 1979; Pascarella et Terenzini, 1976, 1977; Noël et collab., 1985). Ces recherches, tout comme celles effectuées au Canada et au Québec, se sont davantage intéressées à mesurer et à expliquer le phénomène de l'abandon. En comparaison, peu d'études abordent les stratégies d'action sur le phénomène.

En 1987, Vincent Tinto a développé un modèle pour expliquer le phénomène de l'abandon à l'intérieur duquel l'intégration académique et sociale de l'étudiant occupe une place centrale parmi les facteurs considérés. Ce modèle a inspiré un grand nombre de recherches en ce domaine et constitue encore aujourd'hui une référence théorique pour l'explication de l'abandon. De plus, la revue de la littérature sur le sujet confirme, en effet, à quel point le facteur d'intégration joue un rôle central dans la poursuite des études.

Terenzini, Rendon et collab. (1994) identifient aussi bien des personnes, des expériences que des thèmes grâce auxquels les nouveaux étudiants s'intègrent à la vie académique et sociale de l'université qu'ils fréquentent. Pour ces auteurs, les personnes significatives pour le nouvel étudiant sont les amis, la famille, les membres de la faculté et les pairs. Des expériences significatives se réalisent principalement par les contacts que l'étudiant établit avec ces personnes. Quant aux thèmes, il s'agit de la validation des compétences de l'étudiant, des services institutionnels (programme de soutien et d'entraide aux étudiants), de l'augmentation de l'estime de soi et des expériences à l'intérieur et en dehors des salles de cours.

Pour Terenzini, Rendon et collab. (1994), et pour plusieurs autres auteurs (Pascarella et Terenzini, 1977; Peterson, 1993; Donovan et Jones, 1986; Dowaliby et collab., 1986; Pascarella, Terenzini et Wolfe, 1986; Brower, 1992; Christie et Dinhan, 1991; Stage, 1989), il est

important de mettre en place des interventions pour favoriser l'intégration académique et sociale des nouveaux étudiants.

D'autres auteurs (Gottlieb, 1983; Bozzini et Tessier, 1985; Renaud, 1993) soulignent aussi l'importance du soutien social dans le processus d'intégration. De fait, pour Renaud (1993), « le soutien social, qui se définit comme le résultat de l'intégration de l'individu dans différents réseaux qui lui fournissent un appui cognitif, normatif, affectif et matériel, est immunitaire ». Ces propos sont également soutenus par Goplerud (1980), qui rapporte que le soutien social diminue le stress causé par la transition dans un nouveau milieu; il contribue également à diminuer les problèmes émotionnels et de santé des nouveaux étudiants durant les six premiers mois de leur formation.

À l'instar des auteurs qui se sont intéressés au phénomène d'intégration et à l'importance d'intervenir tôt (Chenard, 1989) pour favoriser ce phénomène, Oppenheimer (1984) précise que l'intervention en petit groupe contribue à prévenir l'escalade des réactions de stress qui sont provoquées chez les nouveaux étudiants par leur entrée dans le milieu universitaire. Non seulement les interventions de nature préventive réduisent l'exposition aux facteurs associés à l'abandon des études, mais elles renforcent l'importance du soutien social (Ayotte et Roy, 1985).

Pour Dupuis et collab. (1994), le groupe, en plus d'apporter du soutien, permet de développer une dynamique d'entraide entre les étudiants et favorise l'aide mutuelle.

Enfin, des étudiants de troisième année du baccalauréat en service social de l'Université de Montréal, Grégoire et Thompson (1996), ont mis sur pied un projet de parrainage des nouveaux étudiants. Ces parrains, formant un réseau de pairs, constituent un groupe où les nouveaux étudiants peuvent aller chercher le soutien nécessaire à leur intégration.

À la suite des constats tirés des études descriptives et des expérimentations consultées, un groupe de soutien axé sur le développement de l'*empowerment* a été mis en place pour favoriser le passage de certains étudiants susceptibles de connaître des difficultés qui pourraient nuire à leur intégration académique et sociale.

Après avoir fait état d'une brève recension sur ce dernier thème, nous présenterons dans cet article une intervention de groupe menée auprès de nouveaux étudiants du programme de baccalauréat en service social de l'Université Laval. Dans un premier temps, nous décrirons l'intervention à partir de ses objectifs et de ses appuis théoriques. En second lieu, nous présenterons les résultats de l'intervention eu égard aux changements survenus chez les étudiants pendant la période entourant l'intervention en les comparant avec d'autres étudiants n'ayant pas participé à l'intervention.

LE DÉFI DE L'ADAPTATION ET DE L'INTÉGRATION AU MILIEU ET À LA CULTURE UNIVERSITAIRES

L'adaptation et l'intégration au milieu et à la culture universitaires représentent un défi pour certains étudiants qui se voient placés devant des difficultés dès le début de leur cheminement universitaire. Parmi les difficultés éprouvées, les écrits recensés retiennent pour principales : l'anxiété devant les exigences universitaires, le manque de ressources financières, l'éloignement du lieu d'origine, l'isolement, la faible appartenance au milieu et l'imprécision de leurs objectifs de formation.

L'anxiété devant les exigences universitaires

Dès leur entrée à l'université, les étudiants sont préoccupés par l'idée que les études universitaires puissent comporter des difficultés plus grandes que celles qu'ils ont eu à affronter jusqu'à ce jour. L'étudiant perçoit le milieu universitaire comme très élitiste, ce qui peut provoquer chez lui la remise en question de sa capacité à satisfaire les exigences de ce nouveau milieu (Guillot, 1978). L'insécurité amenée par cette vision a pour conséquence une faible estime de soi, qui rend nécessaire la validation des compétences individuelles (*empowering*) (Terenzini, Rendon et collab., 1994).

Le manque de ressources financières

Bien que l'on ait parfois surestimé l'importance des ressources financières comme facteur d'abandon, il n'en reste pas moins qu'un certain nombre d'étudiants quittent les études universitaires pour des problèmes d'ordre financier. Par contre, chez les étudiants qui persévèrent,

un bon nombre d'entre eux doivent travailler à temps partiel, soit pour assurer leur subsistance parce que l'aide financière est insuffisante, soit pour limiter l'importante dette qu'ils auront contractée pendant leurs études (Tinto, 1990).

Le cumul des études et du travail fait en sorte que l'étudiant, faute de temps, diminue ses activités sociales (Guillot, 1978); son rendement scolaire s'en trouve parfois affecté et, par corollaire, sa persévérance aux études (Chenard, 1987).

L'éloignement du lieu d'origine

Pour plusieurs étudiantes et étudiants, la poursuite des études se réalise dans des conditions qui exigent un éloignement du milieu familial. Pour un bon nombre d'entre eux, les études universitaires constituent la première séparation importante d'avec le milieu familial et un environnement qui leur était familier. Or, c'est bien connu que l'influence des parents et des proches sur la prise de décisions concernant la vie et le cheminement étudiants contribue à favoriser l'intégration sociale et la persévérance (Christie et Dinham, 1991). L'étudiant éloigné de ses parents risque donc d'être privé d'une source de soutien de nature à lui permettre de mieux vivre l'adaptation et l'intégration à son nouveau milieu.

L'isolement

Selon Tinto (1990), à défaut de contacts véritables sur les plans social et intellectuel, l'étudiant peut quitter l'université parce qu'il n'a pas réussi à créer de véritables liens dans son nouveau milieu de vie. Cette forme d'isolement, qu'elle soit d'ordre social ou proprement scolaire, peut contribuer à la décision de l'étudiant de quitter l'établissement.

La somme de travail que l'étudiant s'impose pour répondre aux exigences scolaires du milieu le place souvent dans une position de retrait de la vie sociale de l'université, le privant de contacts avec les autres étudiants et les autres membres de la communauté universitaire (Guillot, 1978).

Goplerud (1980) rapporte que, pendant la première année universitaire, les étudiants isolés socialement accumulent plus de stress et de problèmes de santé que ceux tirant profit d'un réseau social.

L'isolement créé par le manque d'interactions de l'étudiant avec ses pairs rend très difficile l'adaptation et a un effet négatif sur le sentiment d'appartenance au milieu.

Le manque d'appartenance au milieu

Pour Tinto (1993), des difficultés d'intégration et une faible appartenance au milieu contribuent à miner les engagements de l'individu et à augmenter le risque d'abandon. Ces deux manifestations sont liées à des symptômes dont les plus fréquents sont les suivants :

- ◆ L'étudiant éprouve de la difficulté à s'adapter aux exigences académiques et sociales du milieu.
- ◆ Après l'étape de transition l'étudiant reste à l'écart de la vie sociale et ou intellectuelle.
- ◆ L'étudiant est isolé au sein de l'université.

La combinaison de ces différentes manifestations contribue à diminuer et parfois même à éliminer le sentiment d'appartenance de l'étudiant à son milieu.

L'incertitude quant aux objectifs

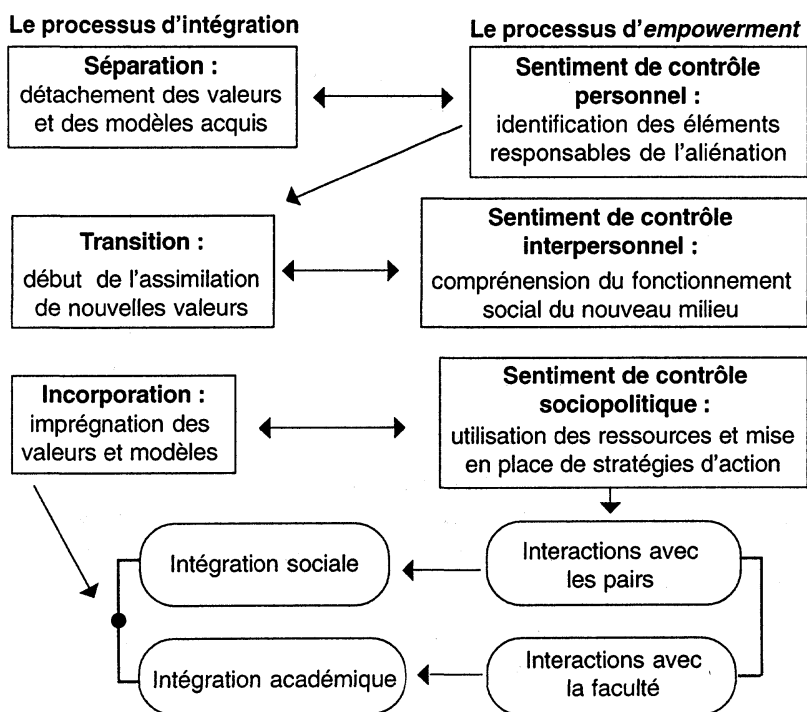
D'après Tinto (1990), beaucoup d'étudiants entreprennent des études universitaires sans trop savoir pourquoi. Astin, Hemon et Richardson (1982, cités dans Tinto, 1987) prétendent même que la majorité des étudiants des universités sont incertains quant à leurs objectifs de formation à long terme et à leur plan de carrière. Lorsque des difficultés (peu importe leur nature) se présentent, l'imprécision des objectifs peut mettre en péril les engagements et les efforts de l'étudiant à poursuivre son programme d'études. Ces observations confirment l'importance, pour le nouvel étudiant, d'être guidé pour identifier et clarifier ses objectifs (Chenard, 1989).

Étant donné les nombreuses difficultés auxquelles font face certains étudiants pour s'intégrer au milieu universitaire, une intervention de groupe a été mise sur pied pour permettre à ces derniers d'échanger sur leur réalité et sur la meilleure façon de composer avec ces difficultés.

L'INTERVENTION DE GROUPE : APPUIS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIE

Le modèle théorique retenu pour cette intervention de groupe associe les concepts d'intégration et d'*empowerment* en intégrant deux modèles distincts, soit ceux de Tinto (1987) et de Lee (1994). Le modèle de Tinto décrit les étapes de l'intégration académique et sociale du nouvel étudiant au milieu universitaire, alors que celui de Lee permet d'identifier la façon d'agir pour chacune des étapes décrites par Tinto (schéma 1).

Schéma 1
Conceptualisation d'un modèle théorique intégré



Pour l'étudiant, le passage d'un milieu familier (le cégep ou le marché du travail, par exemple) à un autre qui lui est étranger (l'université) suppose l'acquisition d'habiletés lui permettant de passer d'un univers culturel à un autre. Pour chaque étudiant, ce changement comporte des niveaux de difficulté différents. Pour traduire

cette réalité, le modèle de Tinto représente le processus d'intégration par étapes successives qui conduit à ce qu'il appelle « l'incorporation »; celle-ci se traduit par une intégration des valeurs et des modèles appartenant au milieu du nouvel étudiant.

L'utilisation du modèle d'intervention de groupe axée sur le développement de l'*empowerment* suggère des moyens qui permettront au nouvel étudiant de se réapproprier du pouvoir à chacune des étapes du processus d'intégration. L'aspect dynamique du modèle renvoie à la composante descriptive du processus d'intégration et de ses conséquences sur l'individu (Tinto), de même qu'à la composante pratique du processus de réappropriation du pouvoir pour contrer ses conséquences (Lee) et favoriser l'intégration académique et sociale du nouvel étudiant.

Ainsi, la construction de ce modèle théorique intègre à la fois la description d'une situation et les moyens d'y faire face.

LA MÉTHODOLOGIE

Objectifs de l'intervention

En participant à une intervention de groupe fondée sur le développement de l'*empowerment* les étudiants pourront partager leur vécu, prendre conscience de leurs forces et de leurs capacités et ainsi diminuer le stress et l'anxiété créés par leur nouvelle situation. Cette expérience de groupe permettra aux participantes et aux participants de reprendre du pouvoir sur leur vie personnelle, interpersonnelle et sociale. C'est ce qu'on appelle le développement de l'*empowerment*.

Les objectifs spécifiques de cette intervention de groupe axée sur le développement de l'*empowerment* sont :

- ◆ partager le vécu dans un but d'entraide;
- ◆ gérer certaines réactions d'anxiété et de stress;
- ◆ transposer sur les plans personnel, interpersonnel et social certains acquis associés à l'intervention de groupe, afin de reprendre du pouvoir sur sa propre vie;

- ◆ identifier et utiliser des méthodes de travail plus adéquates pour soi-même;
- ◆ recourir davantage à l'aide des professeurs et des pairs;
- ◆ recourir aux ressources nécessaires à la résolution de problèmes.

Description de l'intervention

L'intervention a fait l'objet de six rencontres. À la demande des étudiantes, les rencontres se tenaient aux deux semaines et étaient d'une durée de deux heures. Ces rencontres tenues dans les locaux de l'université étaient animées par deux étudiantes de troisième année au baccalauréat en service social.

Les thèmes abordés durant les rencontres ont été déterminés par les étudiantes participant au groupe. Ces thèmes sont :

- ◆ le vécu du nouvel étudiant;
- ◆ le contact-action;
- ◆ les ateliers au métier d'étudiant;
- ◆ le choix de cours;
- ◆ le travail d'équipe;
- ◆ le bilan des rencontres.

Chacune des rencontres s'est passée de la même façon. Le déroulement était le suivant :

- ◆ Les nouvelles de la semaine : chacun des participants s'exprime sur ce qu'entraîne l'intégration dans son nouveau milieu de vie.
- ◆ L'activité de démarrage : cette activité a pour objectif d'aider les participants à mieux se connaître et à mettre en place les éléments nécessaires au développement d'un climat de confiance et d'entraide entre eux.
- ◆ Le thème proprement dit : chacun des thèmes est abordé de façon différente selon les besoins et les attentes des participants au groupe.
- ◆ Le retour sur la rencontre : à la fin de chacune des rencontres

les étudiants échantillon sur son contenu (évaluation formative¹) et proposent un thème pour la rencontre suivante.

Recrutement des sujets

Aux fins de l'intervention, nous avons retenu, parmi l'ensemble des nouveaux étudiants inscrits dans le programme de baccalauréat en service social ($n = 127$), les 40 étudiants ayant obtenu les scores les plus élevés sur l'échelle TRAC (Test de réactions et d'adaptation au collégial).

Le TRAC (Falardeau, Larose et Roy, 1989) est un instrument validé pour l'évaluation des compétences personnelles et sociales des étudiants du milieu collégial. Il est composé de neuf échelles d'acquis personnels liés à l'apprentissage, lesquelles sont regroupées autour de quatre grands thèmes². Cet instrument a été utilisé pour repérer les étudiants les plus susceptibles d'éprouver des difficultés d'intégration.

La pertinence d'utiliser l'instrument de Falardeau, Larose et Roy (1989) tient à ce qu'il a été construit par des chercheurs du milieu collégial qui partagent une vision de l'intégration commune à celle des chercheurs intéressés par la problématique du milieu universitaire. De plus, la revue de littérature sur l'intégration des nouveaux étudiants en milieu universitaire n'a pas permis d'identifier un ou des instruments assez récents pour mesurer l'intégration des étudiants concernés par cette recherche.

-
1. Ce type d'évaluation permet de vérifier de façon assidue si les moyens (les thèmes, le déroulement des rencontres, etc.) facilitent l'atteinte de l'objectif de l'intervention. Cette forme d'évaluation constitue aussi pour les intervenantes « un moyen de faire les réajustements nécessaires tout au long de l'intervention » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 13).
 2. Ces quatre grands thèmes sont : les facteurs d'anxiété, qui regroupent la réaction affective d'anxiété et l'anticipation de l'échec; les facteurs de stratégies d'étude, regroupant la préparation aux examens, le recours à l'aide du professeur, la qualité de l'attention ainsi que les comportements d'entraide. Quant aux facteurs de croyances scolaires, ils sont liés à la croyance en la facilité et aux méthodes. Le dernier thème, la motivation, se traduit par la priorité donnée aux études.

Les étudiants identifiés par le TRAC ($n = 40$) peuvent être considérés parmi les plus susceptibles d'éprouver des difficultés d'intégration selon les facteurs³ associés aux acquis personnels de l'étudiant.

Ainsi, parmi les 127 étudiants nouvellement inscrits dans le programme, 40 sujets répondent à un critère satisfaisant pour constituer les groupes contrôle et expérimental de l'étude et 87 autres sujets pourront constituer le groupe « classe⁴ ». Des 40 sujets identifiés grâce au TRAC et qui ont été invités à participer à l'intervention, cinq ont accepté, constituant ainsi le groupe expérimental, tandis que 27 autres qui n'ont pas participé à l'intervention constituent le groupe contrôle. Enfin, le groupe classe est constitué de 53 sujets parmi les 87 ayant obtenu les scores les moins élevés lors de la passation du TRAC⁵.

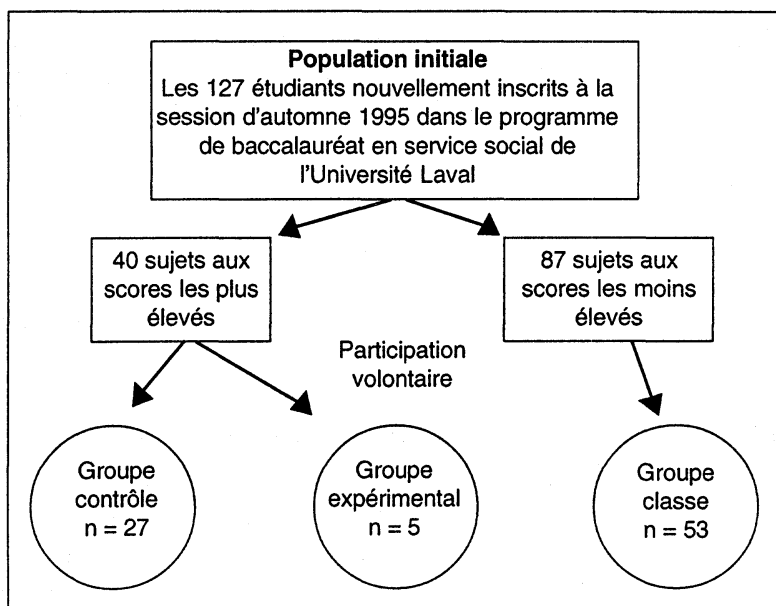
INSTRUMENT ET PLAN DE COLLECTE DES DONNÉES

Deux instruments de mesure sont utilisés aux fins d'évaluation de l'intervention de groupe. Ce sont dans les deux cas des échelles administrées par voie de questionnaires : le TRAC (Test de réactions et d'adaptation au collégial) pour la mesure d'intégration (Falardeau, Larose et Roy, 1989) et « The Social Work Empowerment Scale » (Frans, 1993) pour la mesure d'*empowerment*⁶. Ces instruments ont été utilisés pour mesurer, d'une part, le niveau d'intégration des étudiants et, d'autre part, leur niveau d'*empowerment*.

-
3. Les principaux facteurs rattachés à l'échelle des acquis personnels sont : l'anxiété, les stratégies d'étude, les croyances scolaires et la motivation.
 4. Le groupe « classe » correspond aux étudiants qui n'ont pas été identifiés par le TRAC comme susceptibles d'éprouver des difficultés d'intégration.
 5. On comprend donc que, parmi les 40 sujets sélectionnés comme étant les plus susceptibles de connaître des difficultés d'intégration, huit n'ont pas répondu au deuxième questionnaire. De façon similaire, parmi les 87 sujets ayant obtenu les plus forts scores d'intégration, 34 n'ont pas répondu au deuxième questionnaire.
 6. Les dimensions mesurées par le questionnaire de Frans (1993) sont : le sentiment d'appartenance, les connaissances et les habiletés, l'estime de soi, la conscience critique ainsi que la propension à l'action.

Schéma 2

Plan de collecte des données



Au début de la session tous les sujets (les trois groupes) ont été soumis au TRAC. Cette mesure a été utile à la fois pour constituer les groupes et pour réaliser la première mesure d'intégration (intégration avant). Au début de l'intervention de groupe, une mesure d'*empowerment* a été prise auprès du groupe expérimental. Après l'intervention une seconde mesure d'*empowerment* et d'intégration a été prise auprès du groupe expérimental. Enfin, une deuxième mesure d'intégration a été prise auprès des groupes contrôle et classe à la fin de la session.

7. Pour des questions éthiques, seuls les sujets du groupe expérimental ont été soumis à deux reprises (avant et après intervention) au questionnaire sur la mesure d'*empowerment*. En effet, il n'était pas approprié d'administrer la mesure d'*empowerment* aux sujets du groupe contrôle, parce qu'il aurait été nécessaire de les informer qu'ils appartenaient à une catégorie d'individus vulnérables, ce qui, en soit, soulevait à nos yeux un problème d'éthique. Nous avons donc préféré ne pas procéder à cette mesure plutôt que de risquer d'étiqueter ces individus.

LES RÉSULTATS DE L'INTERVENTION

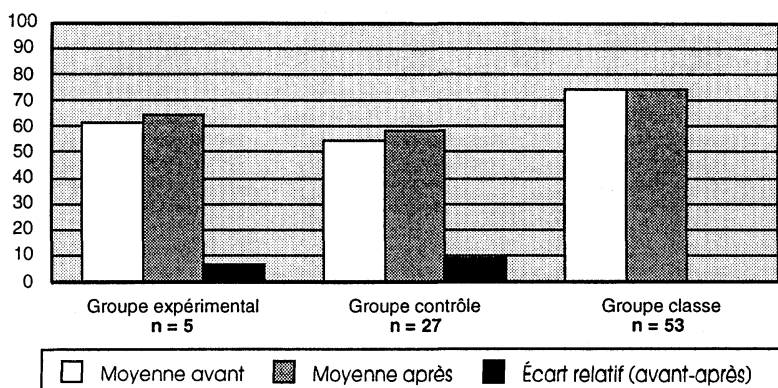
Dans un premier temps seront examinées la mesure globale d'intégration et les mesures spécifiques de chacune des dimensions qui lui sont associées pour les trois groupes de l'étude. Seront traitées, par la suite, la mesure globale d'*empowerment* ainsi que les mesures de ses principales dimensions. Dans ce cas, seul le groupe expérimental pourra être examiné. Les mesures d'intégration et d'*empowerment* seront exprimées en forme procentuelle.

Mesure globale et dimensions de la mesure d'intégration

L'analyse de la mesure globale d'intégration de chacun des groupes permet de constater, d'une part, que le niveau moyen d'intégration des groupes expérimental et de contrôle est inférieur à celui du groupe classe, et cela autant lorsqu'il est mesuré au début de la session qu'à la fin de celle-ci (figure 1). D'autre part, le niveau moyen d'intégration croît au cours de la période avant-après intervention pour les groupes expérimental et de contrôle, alors qu'il demeure stable pour le groupe classe.

Figure 1

Niveau moyen d'intégration au début et à la fin de la session
et écart relatif pour les sujets
des groupes expérimental, contrôle et classe



En effet, au début de la session le niveau global moyen d'intégration des sujets du groupe expérimental est égal à 62 % et il passe à 65 % à la fin de la session. Cela représente une croissance relative de 7 %. Quant aux sujets du groupe contrôle, ceux-ci sont passés d'un niveau global moyen d'intégration de 55 % au début de la session d'automne à un niveau de 59 % à la fin de la session, ce qui représente une croissance relative de 9 %. En comparaison, le groupe classe affiche un niveau moyen d'intégration égal à 75 % au début de la session, et ce niveau demeure le même à la fin de la session.

Les dimensions de la mesure d'intégration

Lorsqu'on compare les groupes expérimental, contrôle et classe au regard des changements observés sur chacune des dimensions de l'échelle d'intégration au cours de la période avant-après intervention, on constate des augmentations relatives de plus de 20 % pour trois des dimensions de l'échelle d'intégration (tableau 1). Fait à noter, ces augmentations sont exclusives aux groupes pour lesquels on les observe. On constate d'abord cette variation sur deux dimensions pour le groupe expérimental; ces dimensions sont « priorité aux études » ($\Delta 50$ %) et « anticipation de l'échec » ($\Delta 23$ %). Pour le groupe contrôle, on observe une telle augmentation pour la dimension « entraide ». ($\Delta 28$ %). On n'observe cependant aucune variation de plus de 20 % pour les sujets du groupe classe.

Pour ce qui est des dimensions pour lesquelles il existe des variations se situant entre 15 % et 20 %, on constate encore une fois que ces écarts se manifestent toujours par rapport à un seul des trois groupes à la fois. Ainsi, on observe un tel écart sur la dimension « réaction d'anxiété » (16 %) pour le seul groupe expérimental, sur la dimension « qualité de l'attention » (18 %) pour le seul groupe contrôle et sur la dimension « anticipation de l'échec » (17 %) pour le seul groupe classe.

Lorsqu'on compare les trois groupes, on constate en premier lieu que les groupes expérimental et contrôle se comportent d'une façon semblable sur les deux dimensions « réaction d'anxiété » et « recours à l'aide des professeurs », tout en se distinguant de façon sensible du groupe classe sur ces mêmes dimensions. En effet, pour la dimension « réaction d'anxiété », on observe pour les groupes

Tableau 1
Écarts bruts et relatifs avant et après intervention
d'intégration de l'ensemble des sujets
des groupes expérimental, contrôle et classe

		Groupe expérimental	Groupe contrôle	Groupe classe
Réactions d'anxiété	Écart brut	8	7	0
	Écart relatif	16 %	13 %	0 %
Anticipation de l'échec	Écart brut	13	6	3
	Écart relatif	23 %	14 %	17 %
Qualité de l'attention	Écart brut	3	9	-3
	Écart relatif	7 %	18 %	-4 %
Préparation aux examens	Écart brut	-9	3	0
	Écart relatif	-13 %	9 %	0 %
Recours à l'aide des professeurs	Écart brut	3	3	-7
	Écart relatif	6 %	6 %	-10 %
Entraide	Écart brut	-8	11	3
	Écart relatif	-11 %	28 %	13 %
Croyance à la facilité	Écart brut	-6	1	1
	Écart relatif	-8 %	2 %	3 %
Croyance aux méthodes	Écart brut	2	4	-1
	Écart relatif	10 %	5 %	-6 %
Priorité aux études	Écart brut	3	-2	-5
	Écart relatif	50 %	-3 %	-6 %

expérimental et contrôle des écarts relatifs qui sont respectivement de 16 % et 13 %, alors que pour le groupe classe l'écart relatif est nul. En ce qui concerne la dimension « recours à l'aide aux professeurs », les deux groupes expérimental et contrôle manifestent le même écart relatif, soit 6 %, tandis que le groupe classe présente sur cette dimension un écart de - 10 %.

À la lecture du tableau 1, on observe que les groupes contrôle et classe se distinguent du groupe expérimental pour trois dimensions. D'abord, sur la dimension « anticipation de l'échec » les groupes contrôle et classe présentent des écarts semblables de 14 % et 17 % comparativement à un écart de 23 % pour le groupe expérimental. Ensuite, sur la dimension « croyance à la facilité » les écarts observés pour les groupes contrôle et classe sont respectivement

de 2 % et 3 % contre - 8 % pour le groupe expérimental. Enfin, sur la dimension « priorités aux études », les sujets des groupes contrôle et classe accusent des écarts relatifs de - 3 % et de - 6 %, alors que pour le groupe expérimental cet écart est égal à 50 %.

Lorsqu'on compare chacun des groupes, on constate qu'il existe une seule dimension sur laquelle les trois groupes présentent tous une augmentation; il s'agit de « l'anticipation de l'échec ».

MESURE GLOBALE ET DIMENSIONS DE LA MESURE D'EMPOWERMENT

Comme les résultats de la figure 2 l'indiquent, le niveau d'*empowerment* est passablement élevé dès le départ. En effet, avant même le début de l'intervention, le niveau global d'*empowerment* s'élève à 66,6. Il peut être raisonnable de penser qu'à un tel niveau le développement de l'*empowerment* représente un défi plus important pour l'intervention que si celui-ci avait été plus faible. Cela nous amène tout de même à considérer la croissance du niveau d'*empowerment* à 71,9 % après l'intervention comme une progression sensible qui mérite notre attention. Cela représente un accroissement de 5,3 points sur une possibilité de 33,4 points au maximum sur l'échelle (soit $100 - 66,6^8 = 33,4$). Ce gain correspond

L'analyse plus approfondie du niveau d'*empowerment* pour chacun des sujets du groupe expérimental (figure 3) indique que quatre sujets présentent un gain sur l'échelle globale d'*empowerment*, alors qu'un seul sujet affiche une régression. Sur les quatre sujets pour lesquels on assiste à un développement d'*empowerment*, trois d'entre eux présentent des différences brutes sensibles de 7,4, 10,3 et 14 points et un présente une différence brute de 2,9 (tableau 2). Ces différences, lorsqu'elles sont traduites en forme relative (en tenant compte du point de départ sur l'échelle) représentent des gains de 22,8 %, 24,2 % et 73,3 % sur l'échelle

-
8. Où 66,6 correspond au niveau de l'échelle d'*empowerment* du groupe avant l'intervention.
 9. Lorsqu'on traduit en pourcentage la différence de 5,3 points sur l'échelle d'*empowerment* elle correspond à un changement égal à 15,9 sur 100 (soit $5,3/33,4 = 15,9$).

d'*empowerment*. Il est aussi à noter que le sujet (3) dont le niveau initial d'*empowerment* est le plus élevé est aussi celui qui atteint le plus haut niveau d'*empowerment* à la fin de l'intervention.

Figure 2
Niveau d'*empowerment* avant et après intervention
et écart avant-après pour l'ensemble des sujets
du groupe expérimental

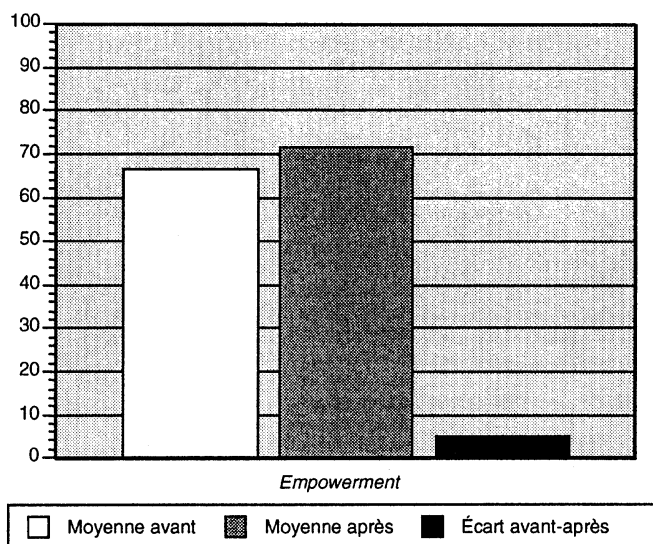


Tableau 2
Niveau d'*empowerment* avant et après intervention
et écart avant-après pour chaque sujet du groupe expérimental

	<i>Empowerment</i> avant intervention	<i>Empowerment</i> après intervention	Écart brut avant-après	Écart relatif avant-après
Sujet 1	59,6	62,5	2,9	7,7 %
Sujet 2	67,6	75	7,4	22,8 %
Sujet 3	80,9	94,9	14	73,3 %
Sujet 4	77,9	69,9	-8,1	-10,4%
Sujet 5	47,1	57,4	10,3	19,4 %

LES DIMENSIONS DE LA MESURE D'EMPOWERMENT

À la lecture des changements intervenus au cours de la période d'intervention pour chacune des dimensions de la mesure d'*empowerment*, on constate une variation positive (figure 4). Toutefois, les écarts observés sont passablement différents d'une dimension à une autre, passant de 0,6 point (ce qui est presque la stabilité) à 16,4 points (tableau 3). On observe des changements appréciables sur trois des dimensions de l'échelle d'*empowerment*. Il s'agit par ordre d'importance de « l'estime de soi », de « l'action » et du « sentiment d'appartenance ». Pour chacune de ces dimensions, l'ensemble des sujets présentent des progressions respectives de 39 %, 25 % et 20 %.

Ainsi, l'estime de soi est la dimension qui est la plus souvent associée à un changement sur l'échelle d'*empowerment*.

Figure 3

Niveau d'*empowerment* avant et après intervention et écart avant-après pour chacune des dimensions de l'échelle

(Ensemble des sujets du groupe expérimental)

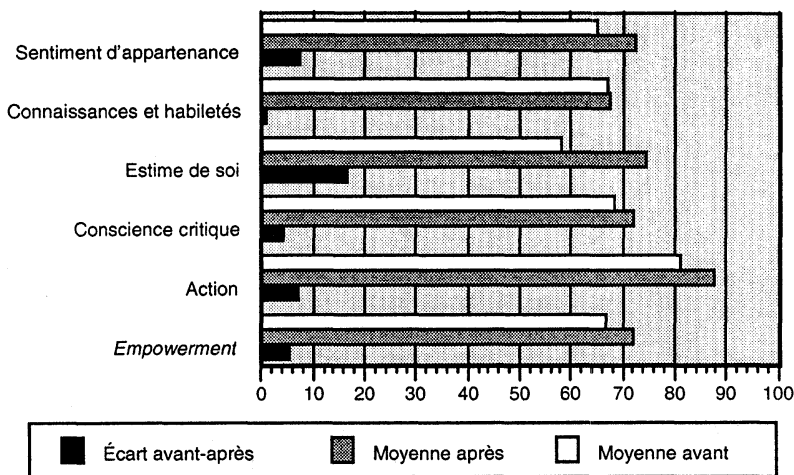


Tableau 3
Niveau d'empowerment avant et après intervention
et écarts bruts et relatifs avant-après pour
chacune des dimensions de l'échelle
 (Ensemble des sujets du groupe expérimental)

	<i>Empowerment avant intervention</i>	<i>Empowerment après intervention</i>	<i>Écart-brut avant-après</i>	<i>Écart relatif avant-après</i>
Sentiment d'appartenance	65	72,1	7,1	20,3 %
Connaissances et habiletés	66,7	67,3	0,6	1,8 %
Estime de soi	57,9	74,3	16,4	39,0 %
Conscience critique	68	72	4	12,5 %
Action	80,8	87,5	6,7	34,9 %

DISCUSSION

La première étape du processus d'intégration que Tinto (1987) identifie comme « la séparation » se traduit par un détachement vis-à-vis des valeurs et des modèles acquis. Selon notre modèle théorique, cette séparation risque de provoquer chez certains étudiants plus vulnérables un sentiment de perte de contrôle personnel qui se manifeste, selon Lee (1994), par une diminution de l'estime de soi. Or, à l'analyse de nos résultats, nous constatons que « l'estime de soi » est la dimension sur laquelle les sujets du groupe expérimental affichent le plus bas niveau parmi les cinq dimensions de l'*empowerment* tel qu'évalué avant l'intervention.

L'analyse des cinq dimensions de la mesure d'*empowerment* nous a permis de constater que les participants au groupe ont connu les meilleures progressions pour « l'estime de soi » et « l'action ». Ces dimensions correspondent à deux étapes considérées par Lee (1994) comme essentielles dans le processus de développement de l'*empowerment*. Ces étapes correspondent, d'une part, au développement d'une image positive de soi et de ses capacités, c'est-à-dire une meilleure *estime de soi*, et, d'autre part, à l'utilisation des

ressources et à l'application de stratégies d'action qui concernent la dimension *action*.

Dans le modèle théorique que nous avons privilégié (Tinto 1987; Lee, 1994), l'amélioration de l'estime de soi (validation des compétences personnelle) facilite l'étape de transition (deuxième étape du processus d'intégration). C'est ce qu'on peut imaginer comme la résultante de l'augmentation sensible de la dimension « estime de soi » pour les sujets du groupe expérimental. La transition est, selon Tinto (1987), l'étape correspondant au début d'assimilation de nouvelles valeurs. Il apparaît que cette phase du processus d'intégration se manifeste chez les sujets du groupe expérimental par une augmentation du sentiment d'appartenance. En effet, on constate chez ces sujets une croissance relative de 20 % sur la dimension « sentiment d'appartenance » au cours de la période entourant l'intervention. Idéalement, à cette étape du processus d'*empowerment*, on se serait attendu à observer une augmentation sensible sur la dimension « conscience critique », ainsi que Lee (1994) le suggère. Nous pensons toutefois que l'augmentation du sentiment d'appartenance peut avoir contribué à faciliter le passage à la troisième étape du processus d'intégration, l'incorporation (l'imprégnation des valeurs et modèles du milieu).

Enfin, la dernière étape du processus de développement de l'*empowerment*, qui consiste à utiliser les ressources et à mettre en place des stratégies d'action, semble avoir été atteinte, puisque « l'action » est la dimension pour laquelle les participants au groupe ont connu la plus importante progression, soit une croissance relative de 34,9 %.

Selon notre modèle théorique, le sentiment de contrôle sociopolitique et l'incorporation, dernières étapes des processus d'*empowerment* et d'intégration, devraient favoriser, d'une part, l'intégration sociale des nouveaux étudiants à partir des interactions avec les pairs et, d'autre part, l'intégration académique grâce aux interactions avec la faculté. À cette étape de notre étude, nous pouvons affirmer, à partir des propos tenus par les participantes à l'intervention, que par leur participation aux rencontres de groupe celles-ci ont pu établir des liens solides entre elles, constituant ainsi un réseau d'entraide fort, bien qu'il soit composé de peu de personnes. Ces liens particuliers qu'ont entretenus entre elles les participantes

se sont peut-être substitués au besoin d'établir une relation d'entraide avec le groupe élargi constitué des étudiantes et des étudiants de première année en service social, et cela explique peut-être aussi les résultats négatifs obtenus par les participantes au groupe sur la dimension « entraide » de l'échelle d'intégration. Précisons que cette dimension mesurait l'entraide au niveau du groupe élargi et non pas au niveau du groupe ayant participé à l'intervention. Quant aux interactions avec la faculté, qui se traduisent dans le cas présent par le recours à l'aide des professeurs, les résultats de notre étude montrent que les personnes participant au groupe ont progressé de 6 % sur cette dimension de l'échelle d'intégration.

CONCLUSION

Les résultats de la recherche permettent d'observer qu'il existe pour les sujets du groupe expérimental un lien entre l'intervention de groupe axée sur le développement de l'*empowerment* et l'intégration. Ainsi, nous pouvons affirmer que :

- ◆ L'intervention de groupe axée sur le développement de l'*empowerment* a contribué à faire progresser les étudiants qui y ont participé sur deux facteurs de l'échelle d'intégration, « la priorité aux études » et « l'anticipation de l'échec ». Ces facteurs exercent, selon plusieurs auteurs (Tinto, 1987; Dowaliby, Garrison et Dagel, 1993; Chenard, 1987; Terenzini, Rendon et collab., 1994), une influence sur l'intégration académique et sociale des nouveaux étudiants.
- ◆ À la lumière des éléments que nous avons réunis à la suite de l'analyse des résultats de la recherche, il appert que les étudiants qui ont participé à l'intervention ont progressé en ce qui concerne deux autres facteurs (réactions d'anxiété et recours à l'aide des professeurs) qui contribuent aussi à une meilleure intégration académique et sociale; toutefois, on ne peut attribuer ces changements uniquement à l'intervention, puisque les sujets du groupe contrôle ont également connu des progrès, dans la même proportion pour ce qui est du « recours à l'aide des professeurs » et avec une légère différence pour la dimension « réactions d'anxiété ».

- ◆ Les participants au groupe ont connu une régression quant aux dimensions « préparation aux examens », « entraide » et « croyance à la facilité ».

Les limites de la recherche

Les résultats de cette recherche comportent quelques limites, dont l'absence de données sur la mesure d'*empowerment* pour les sujets du groupe contrôle. Cette situation ne nous a pas permis de comparer le développement de l'*empowerment* de nos deux groupes à l'étude, nous empêchant ainsi de vérifier véritablement dans quelle mesure l'intervention a été responsable du développement de l'*empowerment*. Cette collecte de données n'a pas été réalisée, pour des considérations éthiques que nous avons déjà évoquées précédemment dans l'article. Les recherches menées dans un contexte d'intervention comme celui-ci se heurtent souvent à des problèmes d'éthique qui limitent les possibilités de collecte de données.

On doit aussi souligner le petit nombre de sujets composant le groupe expérimental. Un plus grand nombre de participants à l'intervention aurait certainement permis de mieux saisir les variations sur le niveau global d'*empowerment* et ses dimensions et aurait ajouté à la validité des résultats des analyses. L'exigence d'une participation volontaire à l'intervention a constitué la contrainte expliquant le petit nombre de sujets ayant participé au groupe.

Quelques pistes d'intervention

Malgré les limites relevées, les participants à l'intervention de groupe ont connu une augmentation de l'estime de soi et du sentiment d'appartenance, deux dimensions qui devraient continuer d'être partie prenante des interventions de groupe.

Quant à la dimension « entraide », étant donné l'importance des pairs dans le processus d'intégration (Grégoire et collab., 1996) et les résultats mitigés obtenus lors de l'intervention, il serait important pour les interventions ultérieures que le groupe puisse favoriser le développement d'habiletés permettant aux étudiants d'établir plus facilement des contacts avec leurs pairs, que ceux-ci appartiennent au groupe qui participe à l'intervention ou au groupe élargi auquel ils appartiennent également.

Enfin, l'intervention de groupe constitue un moyen parmi d'autres de diminuer les réactions d'anxiété des étudiants à l'égard des exigences académiques de leur nouveau milieu. Cette dimension apparaît suffisamment importante dans le processus d'intervention pour que tout nouvel étudiant entreprenant des études universitaires puisse bénéficier de différentes interventions, dont le groupe, pour contrôler et diminuer les réactions d'anxiété.

Lyse MONTMINY

Chargée de cours

et

Étudiante au doctorat

École de service social

Université Laval

Références bibliographiques

- ASTIN, A.W. (1979). *Four Critical Years*, San Francisco, Jossey-Bass.
- AYOTTE, V. et M.R. ROY (1985). « Santé mentale chez les adolescents : proposition d'un projet d'intervention », Centre hospitalier de l'Université Laval.
- BOZZINI, L. et R. TESSIER (1985). « Support social et santé », dans J. Dufresne, F. Dumont et Y. Martin (dir.), *Traité d'anthropologie médicale*, Presses de l'Université du Québec, Institut québécois sur la culture, Presses Universitaires de Lyon, p. 905-939.
- BROWER, A.M. (1992). « The "Second Half" of Student Integration », *Journal of Higher Education*, 63, p. 440-461.
- CHENARD, P. (1989). *L'interruption des études à l'Université du Québec, volet 111. Pour une meilleure rétention*, Sainte-Foy, Service de la planification et de la recherche institutionnelle, Université du Québec, 77 p.
- CHENARD, P. (1987). *L'abandon des études et les mesures favorisant la rétention. Le point de vue américain*, Sainte-Foy, Service de la planification et de la recherche institutionnelle, Université du Québec, 21 p.
- CHRISTIE, N.G. et S.M. DINHAM (1991). « Institutional and external influences on social integration in the freshman year », *Journal of Higher Education*, 62, p. 412-436.

- DOWALIBY, F., J. GARRISON, M. WAYNE et D. DELBERT (1993). « The student integration survey : Development of an early assessment and reporting system », *Research in Higher Education*, 34, p. 513-530.
- DUPUIS, S., F. FOMBELLE, A. GARANDEL et J. LEVASSEUR (1994). « Le service social des groupes auprès de la communauté étudiante », Actes du colloque Les Journées Simone Paré, *Cahiers du service social des groupes*, n° 9, p. 237-249.
- FALARDEAU, I., S. LAROSE et R. ROY (1989). *Test de réactions et d'adaptation au collégial*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 25 p.
- FRANS, D.J. (1993). « A Scale for Measuring Social Worker Empowerment », *Research on Social Work Practice*, 3, p. 312-328.
- FUEHRER, A. et C. KEYS (1988). « Group development in self-help groups for college students », *Small Group Behavior*, 9, p. 325-341.
- GOPLERUD, E.N. (1980). « Social Support and Stress During the First Year of Graduate School », *Professional Psychology*, 11, p. 283-290.
- GOTTLIEB, B.H. (1983). *Social Support Strategies*, London, Sage Publications, p. 239.
- GRÉGOIRE, D. et M.-A. THOMPSON (1996). « Une expérience de groupe menée par des étudiants pour des étudiants », *Intervention*, 102, p. 58-63.
- GUILLOT, Y. (1978). *Une approche écologique de la santé mentale de notre communauté universitaire*, Service de santé, Université de Sherbrooke.
- JONES, A.J. et R. DONOVAN (1986). « Counselling college students : a new arena for social work practice », *Social Service Review*, 60, p. 251-271.
- LEE, J.B. (1994). *The Empowerment Approach to Social Work Practice*, New York, Columbia University Press.
- MAYER, R. et F. OUELLET (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 537 p.
- NOËL, L., R. LEVITZ, D. SALURI et collab. (1985). *Increasing Student Retention*, San Francisco, Jossey-Bass.
- OPPENHEIMER, B.T. (1984). « Short-Term Small Group Intervention for College Freshmen », *Journal of Counseling Psychology*, 31, p. 45-53.
- PASCARELLA, E.T. et P. TEREZINI (1977). « Patterns of Student-Faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition », *Journal of Higher Education*, 68, p. 540-552.
- PASCARELLA, E.T. et P. TEREZINI (1976). « Informal Interaction with Faculty and Freshman Ratings of Academic and Non-Academic Experience of College », *Journal of Educational Research*, 70, p. 35-41.

- PASCARELLA, E.T., P. TEREZINI et L.M. WOLFE (1986). « Orientation to College and freshman year persistence withdrawal decisions », *Journal of Higher Education*, 57, p. 154-175.
- PETERSON, S.L. (1993). « Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students », *Research in Higher Education*, 34, p. 659-685.
- RENAUD, C. (1993). « Du phénomène de l'entraide au processus d'aide mutuelle en service social des groupes », Lise Tessier (dir.), *Cahiers du service social des groupes*, École de service social, Faculté des sciences sociales, Université Laval, n°6, 64 p.
- SPADY, W.G. (1971). « Dropouts from Higher Education : Toward an Empirical Model », *Interchange*, 2, p. 38-62.
- STAGE, F.K. (1989). « Motivation, Academic and Social Integration, and the Early Dropout », *American Educational Research Journal*, 26, p. 385-402.
- TEREZINI, P.T., L.I. RENDON, M.L. UPCRAFT, S.B. MILLAR et collab. (1994). « The Transition to College : Diverse Students, Diverse Stories », *Research in Higher Education*, 35, p. 57-73.
- TEREZINI, T.P et E.T. PASCARELLA (1977). « Voluntary Freshman Attrition and Patterns of Social and Academic Integration in a University : A Test of a Conceptual Model », *Research in Higher Education*, 6, p. 25-43.
- TINTO, V. (1987). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, The University of Chicago Press.
- TINTO, V. (1990). *Principes à la base des programmes visant une augmentation du taux de persévérance*, Conférence prononcée à Montréal.
- TINTO, V. (1993). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2^e éd.), Chicago, The University of Chicago Press, 296 p.